

-A PROBAR LA ENSEÑANZA-

Roberto Saraví

La formación de arquitectos se realiza con invitados inocentes que no se deben defraudar.

Venimos de una tradición en que la arquitectura no se enseña, se aprende. Los docentes están mentalizados para actuar sobre la calidad arquitectónica, decidir si los resultados están bien o mal, no se ocupan de cómo conseguirlos. Quizás con arraigo en los talleres medievales, en los que los alumnos se llamaban aprendices, se les daba una escoba y mientras barrían presenciaban privilegiadamente el oficio y sus secretos. Así se formó Leonardo, donde muchos otros habrán seguido barriendo toda la vida.

La aparición de buenos proyectos, en sí misma, no aporta aprendizaje. Si los alumnos quedan abandonados a su propia interpretación de lo ocurrido, lo explicarán como genialidad o misterioso acto de iluminación. Un buen proyecto, sin la discusión de los modos de conseguirlo, se vuelve orgullo hueco en el autor y frustración en sus compañeros. Para el siguiente proyecto, sólo quedan confusiones, no se sabe cómo encararlo. La experiencia no se transformó en aliciente para la laboriosidad.

La aparición de buenos alumnos, con la habilidad de plantearse las dudas críticas de la demarcación de su propio camino, no satisface la responsabilidad docente, la esconde.

El primer paso, básico para cualquier tipo de enseñanza, es que – prolijamente – todo se entienda. Entonces, el éxito docente no se debe medir – en las siempre sospechosa – calidad de los resultados, sino en la comprensión de los logros y de cómo se consiguieron. En la organización de su búsqueda, que permite empezar a fijarla en forma de habilidad adquirida y poder repetir el camino. En incitar la creatividad y aprender a enamorarse de sus resultados inesperados.

Qué arquitecto queremos

Que sea capaz de concebir proyectos para ser ejecutados como se pensaron, y hacerse cargo de todo el proceso de realización.

Capaz de comprender la síntesis arquitectónica como para relativizar los encantos de cualquier respuesta parcial.

Capaz de la máxima modestia, que lo lleve naturalmente a un mayor arraigo a la realidad social, técnica y funcional.

Capaz de una máxima inventiva formal y de diseño, para supe-ditarla a la formulación de problemas arquitectónicos nuevos y cada día más importantes.

Capaz de la disposición de repensar todo en cada nuevo trabajo, eludiendo la aplicación rutinaria de recursos – aún de los propios – como fundamento del crecimiento de su creatividad.

Capaz de un certero espíritu crítico, que le permita desbrozar en cada paso lo importante de lo accesorio.

Capaz de entender su rol en el devenir de la historia, para mejorar el futuro.

En suma, capaz de ser cada día más libre, para poder ver el mundo cada vez más completo.

Esto es lo que debemos enseñar. Cualquier achicamiento no simplifica la comprensión, se vuelve inmediatamente empo-

brecimiento de las metas y dificultad para la acción. Si se escamotean las verdaderas motivaciones, con ellas desaparecen las razones de decisión de cada aspecto del proyecto total. Se desintegró el pensamiento.

Qué enseñar

Del total de las cuestiones implicadas en la arquitectura, podemos distinguir – en un sentido estrictamente analítico – dos campos. El primero, el del oficio, lo inherente y específico de la arquitectura, como ser: proponer sistemas formales coherentes, la habilidad para el armado de plantas funcionales, idear edificios construibles, reconocer las cuestiones de escala implicadas, decidir sistemas geométricos capaces de compatibilizar lo funcional con lo constructivo y lo formal. El segundo, el del para qué, la relación con lo externo, con las necesidades, deseos, cambios, alegrías, particularidades y devenir del mundo.

El campo del oficio es el más fácil de entender y de practicar, genera rápidas sensaciones de empezar a ser arquitecto, de ir sabiendo algo. Pero si su ejercitación no está al servicio de razones del segundo campo, sus resultados son huecos y abstractos y las seguridades que propicia son ficticias y narcisistas. No hay modo de valorar lo que realmente es importante. Se pierde el cordón umbilical con la realidad, que aporta las razones y medidas de incidencia de cada aspecto del oficio. El buen procedimiento intelectual aparece cuando se resuelve algo del afuera. Así se vuelve real el sentido creativo de la arquitectura.

Una planta bien armada, un edificio bien construido, o el desarrollo de cualquier virtud del oficio, no son todavía arquitectura. Son apenas la ilusoria tentación docente de simplificar y buscar resultados aparentemente completos y rápidos.

Cabe aquí el elocuente ejemplo de la formación del arquero Zen de la cultura tradicional japonesa. El maestro Zen, autoridad absoluta, que además no habla, retiene al aspirante con el arco tensado. El momento del lanzamiento de la flecha llegará con la madurez. Lo que se está formando es un guerrero. Lo que importa es qué hacer con el poder. Estos tipos se formaban tan sólidamente que llegaban rápidamente al suicidio si defraudaban sus convicciones. Saber para qué soy un arquero, es previo al desarrollo de la técnica. Hoy en día los arqueros no son guerreros, son deportistas, lo único que importa es el oficio y ya no es necesario el suicidio.

La necesaria gradualidad de la enseñanza se debe resolver en el campo del oficio. Los para qué, deben estar presentes como incitación, siempre y sin límites. Así se reafirma en cada paso el valor dominante de la creatividad transformadora. Así conseguiremos arquitectos con más vuelo y más seguros, más autónomos, para el inacabable camino del auto-perfeccionamiento.

Los procedimientos colectivos

La comprensión profunda de cualquier quehacer, sólo se consigue con la práctica. En nuestro caso, por la complejidad que debemos manejar y por las facultades mentales a entrenar, toda la enseñanza debe guiarse para asegurar una asimilación suficiente y reflexiva.

La comprensión se facilita cuando se trabaja con grupos consolidados, en los que se afianza la costumbre de interactuar, en los que sus integrantes puedan llegar a sentir como propio todo el proceso común, con sus traspies, sus dudas, aciertos y sus resultados finales. Se elimina la creencia de que cada uno está haciendo algo distinto. Las diferencias se dimensionan como alternativas de enfoque o de detalle. Todos los resultados individuales se terminan viendo como potencialmente propios, si de todos los trabajos cualquiera puede opinar, y lo hace. El armado y la vitalidad de los grupos es una cuestión docente. Cualquier esfuerzo de corrección individual, es un desperdicio, si los alumnos se acostumbran a reconocer sus dificultades en otros trabajos, y en otros tanteos de búsqueda.

Las tareas docentes

Trabajar con ejercicios de proyecto, diseñados intencionalmente para asegurar su rápida comprensión en el campo del oficio y con grandes, inmediatas y variadas posibilidades de propuesta en el campo del para qué. Con claras metas pedagógicas, entroncadas en un neto plan de seis años, para formar un arquitecto completo.

Para cumplir con el requisito básico de entender todo: Explicar previamente el ejercicio que se va a resolver, sus problemas ordenados y jerarquizados, y sus metas pedagógicas. Anunciar que con su cumplimiento y su superación, finalmente se va a evaluar. Reafirmarlo durante el proceso de elaboración, enfocando la atención en la síntesis arquitectónica y en la búsqueda de la creatividad. Una vez terminado, en un cierre pedagógico, mostrar los logros como cumplimiento y superación del problema original.

La imaginación creadora se guía, se ejercita y se explica. Se necesita ver resultados y acostumbrarse a seguir obteniéndolos. La seguridad resultante permite no asustarse al pensar pavadas. La torpeza radica en no animarse, en creer que la buena manera de pensar es exclusivamente un camino lineal de orden y prolijidad. La participación de los alumnos, para mejorar la agilidad y mantenimiento de la atención en la tarea colectiva, conviene ceñirla a exponer qué quisieron hacer, qué pudieron conseguir y qué les falta. Significa por extensión, el sano ejercicio de afinar y ordenar el discurso, y con él, el pensamiento.

Los docentes, tras la detección del estado de desarrollo, deben concentrarse en aclarar cómo pensar bien, tanto lo que no se consiguió como el avance en terrenos aún no transitados. Incitando al uso de la imaginación y a la reinterpretación permanen-

te de los requisitos a resolver. Ayudar a detectar lo importante y a postergar las cuestiones secundarias manejables. Destacar – cuando aparecen – las ideas arquitectónicas, provocando que las noten y las asuman. Convencer de la conveniencia de seguir con el esfuerzo de búsqueda y cuestionamientos, aún cuando parece que ya está todo listo. Mostrar el camino del diseño y de la construcción, como superación y profundización de esquemas típicamente generalistas, que suelen dejar a los alumnos desorientados e inmovilizados.

Con valor de ejemplo, intentemos analizar un caso de necesidad de intervención docente siempre presente. Que un edificio no se caiga es una condición ineludible de la arquitectura. Habitualmente se llega a la necesidad de poner la estructura a un proyecto ya definido, o peor aún, tener que ponerle las columnas a la planta. Se recurre entonces al ayudante, primero y más próximo eslabón de la cadena de aprobación del trabajo. Si el docente, lápiz en mano, resuelve la cosa, o apenas sugiere una solución, ha consumado brutalmente la exclusión de todas las estructuras del mundo de la arquitectura. El alumno confirma así que las columnas se pueden poner después, y las puede pensar otro que sepa de eso. Se acaba de perder el argumento más poderoso para la libertad de concepción arquitectónica, especialmente en los aspectos espaciales. El más firme incentivo para desatar la imaginación.

Todas las variables de la arquitectura son potencialmente recursos creativos. La estructura antes que un problema de traslado de cargas, es una cuestión arquitectónica, incluida en todos los sistemas de coherencia propios del proyecto.

La respuesta docente debería apuntar a cómo pensar el asunto (en este caso la estructura) en términos arquitectónicos. Eventualmente, desarrollar un razonamiento ejemplificador, pero con la condición de no aportar soluciones directas, incluyendo alguna distorsión para que los resultados no se puedan aplicar al caso tratado. Que valga el razonamiento.

Este esfuerzo docente mejora su eficacia con el tratamiento colectivo. El problema, así tratado, es de todos. El alumno directamente involucrado tiene expectativas demasiado directas en proteger su trabajo. El resto, que parte un posicionamiento más objetivo, puede aprovechar mejor la explicación ■

(Este último borrador de documento, es el tratamiento ordenado de una experiencia pedagógica de los últimos años, habida espontáneamente dentro del taller. Es un relato de sus fundamentos, que tiene por objeto la discusión y cambios de opiniones, en un momento en que la promoción a años superiores de los contingentes de alumnos así formados, nos obliga a dar continuidad a su permanencia dentro del taller, y que nos terminará involucrando a todos. Es además, un incentivo para buscar una mayor coherencia interna, y la posibilidad, siempre bienvenida, de un trabajo común entre todos. R.S.)